

## **O PROFESSOR E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: ENTRE O PODER E A POTÊNCIA**

*Iduína Mont'Alverne Braun Chaves\**

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um estudo sobre a violência nas escolas através das relações entre o poder e a potência. Trata-se de uma reflexão pedagógica que pode interessar à formação do professor, aos supervisores e aos gestores. A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio. Em primeiro lugar, são feitas considerações sobre a dinâmica da violência e sua manifestação no contexto escolar e, em seguida, discute-se formas mais humanas de encarar a violência nas escolas, à luz do entendimento de sua ambivalência. O referencial teórico-metodológico adotado é a sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli, a epistemologia da complexidade de Edgar Morin e antropologia do imaginário de Gilbert Durand. Em linhas gerais, avaliou-se que tratar/domesticar a violência através de normas e regras parece não ter surtido os efeitos desejados e foi sugerido que o processo de ritualização seria um das formas de canalizar a agressividade, para fortalecer o grupo, incluindo encontros entre os profissionais da escola, cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação, trabalho docente, violência, colegiados.

\* Universidade Federal Fluminense – UFF Niterói/RJ, Faculdade de Educação – SSE.

## INTRODUÇÃO

*Mas tão grande é a tentação da clareza rápida que nos obstinamos, às vezes, a seguir um esquema teórico sem relação com o fenômeno. Assim, o vento estira por muito tempo sem extirpar o animal fabuloso desenhado na nuvem por uma intuição primeira, mas basta que nosso devaneio se interrompa para que a forma entre-vista fique irreconhecível. A força de perturbações chega a um tempo em que é necessário retomar o desenho de um fenômeno complexo seguindo novos eixos.*

(Bachelard, 1982: 75)

A reflexão e alguns questionamentos acerca da formação do professor, do “saber” que se faz necessário para sua ação na escola “de hoje”, que tem uma “cara” diferente, são urgentes e necessários. Diferente, em muitos aspectos, daquela escola que nos prepararam, ainda nos preparam e/ou nós preparamos para o trabalho nas escolas. A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela (enquanto órgão formador) a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio, bem como apontam o depauperamento do valor social dos profissionais da educação. Enfim, reclamam da falta de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor e da escola. Uma escola que vive no seu cotidiano sob a “lógica da violência”, sob a tutela de um poder instituído que nela se instala provocando a insegurança, a indisciplina, o medo, o silêncio, a violência. Os desafios são muitos. É preciso compreender como se estabelecem as relações na escola, como estas se acontecem no espaço-tempo dos grupos que ali (con)vivem. É necessário, também, reconhecer e saber lidar com a diversidade presente no universo escolar.

Este texto pretende ser um estudo sócio-antropológico a partir da *sociologia do cotidiano* de Michel Maffesoli para compreender a violência nas escolas através das relações entre o poder e a potência, com vistas a levar estas noções, explicitadas mais adiante neste texto, aos procedimentos pedagógicos, administrativos, da supervisão, da formação do professor, enfim, ao interior das escolas.

Em primeiro lugar, vamos fazer algumas considerações sobre a dinâmica da violência e sua manifestação no contexto escolar. Em seguida, discutire-

mos formas mais humanas de encarar a violência nas escolas, sem dúvida, fruto de uma sociedade que mantém uma grande parte de sua população na mais extrema pobreza, alijada dos bens culturais, das novas tecnologias, do lazer, de um ensino de qualidade, adequado a essa nova/diferente população de estudantes.

## 1. PODER VERSUS POTÊNCIA: UM NÓ APERTADO

*A violência pode tomar a forma de uma desordem contagiosa, dificilmente controlável, de uma doença da sociedade que aprisiona o indivíduo e, por extensão, a coletividade num estado de insegurança que gera o medo. O medo, a catástrofe, o apocalipse freqüentam os palcos da modernidade como velhos monstros de retorno. Uma cultura de assombro (e um imaginário do medo) inscreve-se no corpo em movimento da cultura atual.*

(Balandier, 1997: 75)

A violência, de um modo geral, é entendida sob o ponto de vista do poder, da lógica do dominador que consegue ser eficaz na sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta a potência. Acrescenta, ainda, que o campo do político, isto é, da estruturação societal, não é redutível ao poder e que cada elemento que serve para determinar o poder contém uma alternativa potencial. Aí se dá ambivalência do social, que a lógica do poder busca romper (Maffesoli, 1981).

Maffesoli, segundo Teixeira (1998: 8), trata a violência do ponto de vista do seu “dinamismo interno, como herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, estruturando constantemente a vida em sociedade. Constitui-se em força e potência, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito”. A luta “é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos, recusas”. Num outro sentido, os poderes instituídos utilizam a força física para controlar a violência numa atitude de controle irrestrito da agressividade, das paixões, sem levar em conta a potencialidade, “que pede um certo grau de socialização” (Teixeira, 1998: 9), uma ritualização (exteriorização através de jogos, de competições) que poderá, de certa forma, ser elemento restaurador da harmonia e do desenvolvimento do coletivo. A este respeito Balandier (1997: 48) afirma que “o duplo movimento da violência corresponde às duas figuras da desordem: a destruidora, quando ocorre

perda da ordem e os elementos se dissociam e tendem a não mais constituir uma estrutura, uma organização, mas uma adição, uma simples soma”; e “a criadora, quando essa perda é acompanhada de um ganho de ordem, é geradora de uma nova ordem que substitui a antiga, em nível mais elevado”.

A *potência* é uma pulsão que se manifesta em todos os níveis da existência individual e social, que pode ser um modo de exprimir a cristalização do coletivo. Em outras palavras, a potência é regida pela lógica plural, remete à diversidade do real que estrutura a vida social. Já o *poder* é pautado na lógica da dominação e da redução ao uno. A proposta do autor demonstra, assim, uma atitude voltada para a reorientação da força social para objetivos que não sejam a negação dessa mesma sociedade (Maffesoli, 1981: 44). Na sua obra *Violência Totalitária* – ensaio de antropologia política –, Maffesoli (1981) descreve três tipos de violência que emergem do embate entre poder e potência: “a violência totalitária, a violência anômica e a violência banal” (1981: 45).

A *violência totalitária* é a violência dos poderes instituídos, dos órgãos burocráticos, do Estado, do Serviço Público que emerge do monopólio de uma estrutura dominante. Na sua busca de controle de todos os atos da vida social, provoca o tédio e a infelicidade alimentados pela ilusória ideologia da segurança, que produz o fantasma da liberdade negando, de certa forma, o múltiplo e por isso se revela como o inverso da potência. E, nessa tensão entre o poder e a potência o confronto poderá eclodir. Isso se dá nos momentos de efervescência, das greves, das revoluções, das guerras, numa manifestação do coletivo (potência) em atos de resistência, de rebeldia, que explodem ocasionalmente contra a tirania dos poderes instituídos.

É a *violência anômica* que pode se tornar uma forma de “violência sanguinária” por falta de uma compreensão mais profunda dos seus determinantes, de uma ritualização das paixões, dos desejos reprimidos. Esta modalidade de violência (anômica) se estabelece pelo duplo movimento de destruição e de construção, ou seja, no movimento ordem/desordem base da estruturação social. Um exemplo de explosão ritualizada de violência construtiva é o carnaval, pois relativiza o poder, foge aos padrões vigentes, cria suas próprias normas, é um momento de extravasar sentimentos, alegrias, tristezas: “a relação poder/potência será sempre dialética, porque nesses momentos um novo poder se instala e o ciclo recomeça. E poder será sempre imposição, pois como ele não muda de natureza quando muda de mãos” (Teixeira, 1990: 80). E nas palavras de Maffesoli (1981: 59) “eis precisamente de que a potência é a alternativa. Face à pressão da morbidez, essa parte de sombra da realidade social, ela se afirma como vida, ela afirma

a vida, luta pela vida, e é desse combate que se trata no dinamismo, capaz de romper as estruturas sociais que têm tendência a sempre se ossificar”.

A outra modulação de violência que Maffesoli denomina de *banal* se expressa na resistência, num funcionamento de aparente passividade frente ao instituído, tirando suas forças das situações e atitudes minúsculas do cotidiano, manifestadas nas formas de distanciamento, de expressão de duplicidade, de resistência como a ironia, a astúcia, o silêncio, as pichações, etc.:

*queremos dizer com isso que a revolta não é a negação de um princípio de ordem, de um princípio de arranjo social, como pode parecer, mas que, pelo contrário, calcada na realidade da diferença, no reconhecimento da auteridade, ela fundamenta simbolicamente a arquitetura social que funciona na diferença, na pluralidade e mesmo na desigualdade. (1981: 88)*

A este respeito, Georges Balandier afirma que a desordem é um conceito importante para se compreender a sociedade moderna e que ordem e desordem são faces de uma mesma moeda. Acrescenta, ainda, que “existe ordem quando os elementos não existem sem ligação, mas têm entre si um princípio de unidade que os faz participar, ao mesmo tempo de um conjunto único. Existe desordem quando os elementos de um conjunto, fazendo parte deste todo, se comportam como se não fizessem parte” (1997: 93-112). Faz parte da desordem tudo o que é diferente, incomum, que não se ajusta aos padrões da lógica clássica, unificadora, homogeneizadora, excludente. Assim, a ordem e a desordem são indissociáveis como faces de uma mesma moeda. As sociedades deveriam entender a presença da desordem na sua relação com o movimento de mudança, de renovação. Balandier (1997: 191) fala do “equilíbrio profundo”, reconhecendo a obra da “mão sábia da natureza” que faz nascer a ordem da desordem e que sem esta não chegaria a nada. E alerta afirmando que:

*Em uma visão comum, o progresso não se faz sem fracassos ou regressões; resfolega como um motor cansado, e a desordem evolui no seu rastro de destruição. Já disse que a consciência da desordem está mais viva; administra as maneiras de negociar o cotidiano, as espertezas, os subterfúgios, as defesas, as necessidades, e não somente as estratégias de sucesso encorajadas pelas possibilidades oferecidas por um mundo em movimento, onde os códigos se embaralham, referências e valores se intercomunicam ou desaparecem. (...) se a desordem não se isola, é importante identificar suas manifestações, sinalizar-lhe uma oposição, convertê-la em energia capaz de efeitos positivos. (1997: 191)*

Afinal, não será esta uma manifestação corriqueira, através dos grafites, das pichações, das rebeliões, etc., nas nossas escolas? Não estará esta manifestação *banal* se transformando numa violência sanguinária, por falta de uma maior compreensão nossa do *querer viver social* dos estudantes? Suas pichações não serão um grito de alerta, dirigido, também, a nós, profissionais da educação, um desabafo, um pedido de socorro, um chamar a atenção para sua existência?

## 2. ESCOLA E VIOLÊNCIA: MANIFESTAÇÃO E MARCAS

*O que é particularmente notável nestes momentos de efervescência é o impulso que imprimem ao estilhaçamento. Enquanto a ordem, qualquer que ela seja, sempre se estabelece pelo fantasma do UNO, isto é, pela monovalência, por um pólo dominante, a irrupção da desordem evoca o central, o polidimensional e a pluralidade de valores. As paixões desencadeadas são dificilmente controláveis, pois recuperam todos os elementos que, na maior parte do tempo, se acham ocultos na estruturação social.*

(Maffesoli, 1996: 269)

*Agressão não só corporal, mas verbal. Acho que qualquer coisa (...) na intenção de magoar uma outra pessoa, eu acho que é uma violência. Embora você não toque, não machuque, mas você machuca de outra forma, não é? Isso também é violência.*

(Carlos, aluno de uma escola pública, 2009)

A violência nas escolas é um tema discutido mundialmente e tem afetado fortemente as relações no ambiente escolar, em virtude das proporções que vem tomando e pelas muitas tragédias que engrossam as estatísticas sobre o tema. É preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para, assim, buscar formas de enfrentar a problemática que incluam, não só, a racionalidade científica, mas também, os determinantes afetivos.

No tocante à violência nas escolas, Debarbieux, citado por Abramovay (2002: 72), apresenta três dimensões sociorganizacionais as quais ela se associaria: “em primeiro lugar à degradação no ambiente escolar, isto é à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes; em segundo, à *uma violência que se origina de fora para dentro das*

escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração dos gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar”. Por fim, o autor se refere ao *componente interno, específico* de cada escola”, pois há escolas que são historicamente violentas e outras que passam por situações pontuais de violência.

Para ilustrar a pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, a pesquisa de Mirim Abramovay (2002) sobre *Violência nas Escolas*, de forma extensiva e compreensiva, enfocou (a) os conceitos de violência concebidos pelos alunos de várias regiões do Brasil; (b) as repercussões da violência nos estudos; (c) a violência e as relações entre os atores no âmbito escolar; e (d) as reações às agressões na escola (2002: 15). O estudo traz contribuições significativas para a reflexão sobre o tema e orientações primorosas para ações/políticas públicas pautadas nos valores de uma cultura de paz, numa ética da convivência fraterna e no reconhecimento da alteridade. A referida pesquisa foi realizada em catorze capitais brasileiras e recorreu a duas abordagens: na extensiva, foram coletados 33 655 questionários de alunos, 3099 de professores e 10 255 de pais, enquanto no estudo qualitativo foram realizadas entrevistas e grupos focais com 2155 pessoas.

É um convite a nos juntarmos num ato consciente de desarmamento da violência que nos remete a proximidade/proxemia elucidada por Michel Maffesoli:

*(...) com efeito, a ênfase espacial não é um fim em si. Se, novamente, damos sentido ao bairro, às práticas de vizinhança e ao afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proximemia remete essencialmente ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. (...) a constituição dos micro-grupos se faz a partir do sentimento de pertença em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação. (1987: 200)*

Com relação à concepção de violência há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem (Abramovay: 2002) e que nem sempre está referida à agressão física. O autor destaca algumas e apresenta as falas de alguns estudantes sujeitos da pesquisa:

- (a) a distinção entre violência verbal e a violência física numa referência ao quanto a violência atinge os aspectos psicológicos da vida das pessoas, evocada na fala de um grupo de alunos como a seguinte conotação:

*A violência não é só física. Eu acho que a física a gente vê. Eu acho que muitas vezes uma palavra que você fala, uma crítica que não é construtiva, fere muito mais a pessoa. Isso a pessoa leva pela vida toda, porque fere o psicológico (aluno, 2009);*

- (b) a violência indireta que aparece na forma de palavras:

*De uma conversa pode surgir uma violência. De um modo de uma pessoa falar com você pode surgir um soco, um pontapé (grupo focal de alunos, 2009);*

*Violência é a consequência dos atos. Muitas vezes a pessoa acha que por causa de uma palavra, porque alguém falou alguma coisa até sem querer, aí já vai querer agredir, já vai querer falar mal (grupo focal de alunos, 2009);*

- (c) apontada como situação cotidiana, não excepcional, do dia-a-dia, como um jovem falou:

*Nos dias de hoje, a violência é aquela coisa normal de todo o dia. Todo dia você sai na rua, vê um policial bater num cara que não tem nada a ver. Não aconteceu nada assim, não fez nada assim, Você esbarra no cara e nem era a sua intenção. O cara já está bêbado e chega assim “Pô, não sei o quê! Já quer briga, briga até verbal mesmo, de você xingar o cara. Já é um tipo de violência” (Mário, aluno, 2009);*

- (d) a violência confirmada como alusão ao seu caráter contagiante, *endêmica, com a situação de, uma vez deflagrada, a violência ser mecanicamente multiplicada em ambientes e por atores diversos*. A este respeito Balandier alerta que a violência pode tornar-se uma epidemia, uma desordem incontrolável que, além de aprisionar o indivíduo, pode levar a coletividade a um estado de insegurança doentia (1997: 207);

- (e) violência definida e exemplificada por meio de atos ilegais, como o roubo:

*A violência é qualquer tipo de roubo (...) a pessoa está passando assim, aí passa alguma pessoa, aí começa, aí pega. E toma (Ricardo, 2009).*



Em linhas gerais, a violência é concebida pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas também como prática anormal e condenável, especialmente quando resulta em agressão física.

É interessante notificar que os jovens percebem, muito bem, o caráter que tem a violência de ser inerente a toda existência coletiva. Isso traz uma reflexão importante voltada para o sentido que é dado pelos movimentos das forças sociais e de como utilizar a energia flutuante em proveito da coletividade. Balandier afirma estarmos vivendo um momento de *consciência da violência*, e acredita-se que se dá pela sua expressão sanguinária explícita que nos aterroriza hoje. O medo aflige a todos. Na mídia, nas ruas, nas escolas, nos lares deparamo-nos com formas de violência que assustam pelas formas ardilosas que se investem, lembrando que para Balandier “uma cultura do assombro inscreve-se no corpo em movimento da cultura atual” (1997: 213). Em suma, a sociedade se torna um verdadeiro laboratório do medo e a escola espaço, também, de expressão desta contagiante violência.

No que diz respeito à repercussão da *violência nos estudos*, os jovens são enfáticos em dizer que “afeta seus estudos porque sentem que não conseguem se concentrar; porque o ambiente escolar fica pesado; porque sentem que a qualidade das aulas diminui; não sentem vontade de ir à escola” (Abramovay, 2002: 103-5). Os alunos demonstram, assim, a interferência da violência tanto na dimensão individual (falta de concentração e de vontade de ir à escola) quanto na dimensão coletiva (ambiente pesado e diminuição na qualidade das aulas).

No que refere às percepções dos alunos sobre as *interações dos atores na escola*, a pesquisa de Abramovay aponta para possíveis deficiências no desenvolvimento das funções da escola, alguns (especialmente aqueles que sabem de atos violentos ocorridos na escola) destacando que a “maioria do corpo docente briga, usa linguagem pesada e não está interessada nos alunos”.

No que diz respeito a reação às agressões, os dados mostram a “existência tanto da propensão à reprodução da violência, quanto da propensão à solução de conflitos” (2002: 108). Aí, verifica-se a marca da circulação da violência que vai contagiando a todos, indiscriminadamente – alunos, professores, direção, pessoal de serviço –, num movimento que exacerba o terror, o medo, a revolta, numa metamorfose contagiante. E a outra face desse movimento desordenado, na busca de uma composição desordem/ordem, na conversão de uma “outra ordem”, feita da/na desordem: será que pode se pensar nesse movimento? Mais adiante, trataremos deste ponto. Abramovay considera que:

*As violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra escola ou do sistema escolar; [isso] significa assumir que essa condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa em especial mudanças na administração e na relação dos alunos com diretores e professores da escola. (2002: 114)*

Outros trabalhos sobre a violência trazem, também, a marca da perplexidade com relação aos atos de violência em escolas do Brasil, do Canadá e dos Estados Unidos. A morte de quinze pessoas em Littleton, EUA, e o tiroteio com uma morte numa escola do Canadá foram casos de repercussão internacional. No Brasil toda semana ocorrem assassinatos de jovens em escolas da periferia.

Uma análise sobre estes acontecimentos violentos, feita pela sexóloga Marta Suplicy, no artigo “Juventude e Violência” no jornal *O Globo* de maio de 1999, aponta para o elemento comum à violência: a perda de referência em valores éticos e comunitários. Com relação ao caso de Littleton, parece, diz Suplicy, “enquadrar-se numa patologia típica americana, fundada na rejeição, solidão e neuroses modernas, inclusive a necessidade dos 15 minutos de fama, mesmo que isto lhe custe a vida”. Acrescenta, ainda, que estas características, aliadas ao ambiente permissivo com relação ao uso de armas, pode favorecer o desenvolvimento de personalidades violentas, sedentas de afirmação.

No caso do estudante da USP, embora considerado acidental, é um ato de violência e pode ser explicado pela perda da noção de limite, de perigo e de responsabilidade que ocorre com muitos estudantes da classe média. Aos jovens da classe pobre a principal causa da violência se localiza “nas condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem oportunidades atraentes de empregos e sem a alternativa de esporte e lazer”. A autora diz, também, que é preciso considerar que há uma espécie de revolta espontânea das pessoas que se percebem excluídas, sem direitos e sem cidadania. Tudo isso, diz, “induz a uma desvalorização da própria vida e a um desprestígio dos valores do convívio. Há esgarçamento das relações entre indivíduos, decorrendo, daí, uma sociedade que cria códigos privados de conduta e de punição e conflito que se resolvem sem a mediação das instituições, alargando os espaços da violência” (Suplicy, [jornal *O Globo*] 1999: 6).

O que fazer diante desse quadro?

### 3. DESATAR OS “NÓS” E FAZER LAÇOS: UMA QUESTÃO URGENTE

*Mais do que máquinas, precisamos de humanidade.  
Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura.  
Sem estas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.*  
(Charles Chaplin)

*Nós vos pedimos com insistência:  
Não digam nunca: Isso é natural:  
Sob o familiar, descubram o insólito.  
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.  
Que tudo o que é considerado habitual  
Provoque inquietação.  
Na regra, descubram o abuso,  
E sempre que o abuso for encontrado,  
Encontrem o remédio.*  
(Bertold Brecht)

A escola ‘risonha e franca’, local seguro para os estudantes e profissionais da educação, é coisa do passado. Hoje, a mídia nos apresenta imagens chocantes de violência nas escolas do mundo inteiro. São tragédias com causas e motivações diversas – das patologias provocadas pela rejeição e solidão a falta de limites para as classes mais abastadas. Para as classes mais pobres, a primeira causa está relacionada às condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem possibilidades de emprego, sem alternativas de esporte e de lazer. A carência afetiva é uma tônica e os abusos corporais uma constante. Aliada a isto, temos a influência da mídia acirrando o desejo do consumo e provocando a frustração pela impossibilidade de realização. A vida não é mais um valor em si. A exclusão e a revolta se complementam e resultam, quase sempre, numa cultura da violência.

Acredita-se que o pensamento complexo de Edgar Morin possa encaminhar uma reflexão mais profunda sobre nossas ações em face da violência nas escolas. O pensamento complexo une, associa e é regido pela lógica do estar-junto. Ele diz que é preciso, frequentemente, abandonar as soluções que apenas remediavam nas crises antigas e elaborar propostas que possam, de fato, enfrentar os problemas de maneira consciente e crítica, com vista a superá-los. É verdade. A violência nas escolas tem gerado, mantido

a violência de vários tipos. Daí, surgem as questões: Será que a formação dos professores e demais profissionais da educação, incluindo os supervisores, é adequada para lidar com este novo fenômeno? O que fazer com aqueles que já estão trabalhando e estão arraigados a uma dinâmica que, indiretamente, favorece a violência? Como a supervisão educacional pode, na dinâmica interna das escolas, promover espaços para a reflexão e o planejamento de propostas e ações para encarar esta problemática?

Edgar Morin (1990) pode ajudar a entender a relação ordem-desordem, ou seja, a viver e tratar com a desordem. Para o autor, a ordem é tudo o que é repetição, constância, invariância. Já a desordem é tudo o que é irregularidade, desvio, imprevisibilidade. Mas, num universo de pura ordem, não haveria espaço para a criação, inovação; num universo onde a desordem prevalece, impera o caos. A complexidade é, assim, um tecido de constituintes heterogêneos que vai acatar a desordem na busca de uma nova ordem, pautada na relação, na inclusão. Parece que a nossa escola vive outra lógica, a da exclusão. Muitos são os determinantes. Tudo indica que devemos encarar, agora, a escola que temos e não vivermos na ilusão da escola que queremos ter. E a teremos, se este for o nosso desejo.

Para tal, é preciso uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja. Um trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúnam os jovens. Quem sabe re-encantar a escola pela promoção de espaços que propiciem uma (con)vivência prazerosa com atividades de lazer e de cultura. O estabelecimento de uma política educacional que tenha como base a participação, que acate as diferenças, o conflito como parte construtiva da vida em sociedade. Enfim, a construção de uma Pedagogia da Paz cimentada em princípios éticos.

Jurandir Freire Costa fala, também, de uma ética da solidariedade e faz um apelo: “vamos mudar antes que seja tarde: Vamos ensinar a nossos filhos que não há dinheiro, sucesso ou poder que possa transformar o mundo num lugar de solidariedade, amizade e alegria. Vamos mudar antes que outros (...) sejam vítimas da nossa inconsequência e insensatez...” (1997: 65). E vai além, quando, no seu artigo do *Jornal do Brasil* de 22 de abril de 1997, a respeito da morte do índio pataxó Galdino de Jesús por alguns jovens de Brasília, nos alerta e clama por uma mobilização político-cultural. Suas palavras são significativas

*se fizeram o que fizeram é porque lhes ensinaram, na prática e não no discurso, que um índio não é como eles, não é um igual em huma-*

*nidade... estes garotos não são monstros. Eles simplesmente vêm sendo descerebrados e transformados em bocas, narizes ou braços para entrada de drogas; corpos desumanizados e reciclados como cabides para artigos de moda; e por fim e o mais grave, amplificadores da crença idiota de que somos habitantes de um delirante lugar entre a terra e a Lua, onde não existe fome, desemprego, esgotos a céu aberto, analfabetismo, prostituição infantil e uma das piores, senão a pior, concentração de renda do planeta.*  
(1997: 66)

Está posto o desafio para a educação, para nós, educadores. O pensamento complexo de Edgar Morin encaminha pistas para a busca do entendimento da solidariedade orgânica voltada para a formação de educadores, para o cotidiano vivido nas instituições educativas, pois indica que só formas de pensar capazes de ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados poderão prolongar-se numa ética da dependência e da solidariedade entre os seres humanos. O que vem favorecer um modo de pensar aberto e livre, de reforma mesmo do pensamento, com consequências existenciais, éticas, humanas, culturais e, de certa forma, uma reforma do ensino, da supervisão, dos colegiados escolares, das reuniões de planejamento dos professores. Isto se traduz num trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar. Um diálogo entre saberes, que só trará benefícios para o trabalho cotidiano das escolas.

Morin (1982) afirma, ainda, que há, efetivamente, necessidade de um pensamento: (a) que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e vice-versa; (b) que reconheça, sem isolar, os fenômenos multidimensionais; (c) que reconheça e trate as realidades concomitantes solidárias e conflituosas; e, finalmente, (d) que respeite a diferença. Um pensamento complexo que se consubstancia no paradigma da complexidade, que incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno, em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta.

Aqui, pode-se realçar e reforçar a importância, a necessidade mesmo, dos encontros de professores nas reuniões de planejamento (geral e por área), sob a coordenação dos supervisores. Serão espaços-tempos propícios para este fim, momentos através e nos quais pode se estabelecer um trabalho colaborativo e integrado entre os mestres, entre as áreas do conhecimento,

respeitadas as especificidades e singularidades dos sujeitos e dos conhecimentos. Espaços-tempos dedicados à integração dos saberes e das práticas, via discussão grupal. Espaços-tempos específicos para a reflexão e para o encaminhamento de propostas curriculares voltadas para as necessidades das instituições educativas. A violência teria, também, neste contexto, o seu espaço de discussão, pois é um tema e uma questão que faz parte do dia-a-dia nas escolas.

Em linhas gerais, tratar/domesticar a violência através de normas e regras parece, pelo exposto, não ter surtido os efeitos desejados. Como já foi mencionado antes, a retomada do processo de ritualização seria um das formas de canalizar a agressividade, para fortalecer o grupo, incluindo “cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas” no sentido de agregar os indivíduos em conjuntos onde os jogos do amor e do ódio, numa misteriosa alquimia, conduzem ao que podemos chamar de harmonia, e que, no entanto, não é o objetivo ideal de uma orientação utópica, mas o que, sob formas violentamente contrastadas ou de maneira mais calma, é vivido no dia-a-dia (Maffesoli, 1984: 161).

Além das cerimônias, os pequenos rituais da existência cotidiana nas escolas apresentam uma expressiva riqueza simbólica. Estes espaços, ritualizados, são pontos de (re)união. O ritual de chegada à escola, entrar na coordenação, os bancos dos pátios, o encontro com os colegas, são ritos que seguram o *status quo* de uma instituição e devem ser incentivados pela direção das escolas e pelos supervisores. É o lugar se tornando laço.

É essa lição do gênio do lugar: acentuar o *ethos* ligado a um espaço, por meio de pequenos rituais da existência cotidiana, trata-se de lugares onde é possível reconhecer a si próprio, ao se identificar com os outros. Lugares onde se elabora essa forma de liberdade intersticial, em ligação com o que é próximo e concreto. Esses lugares emblemáticos são “apenas expressões em maiúsculas de um texto que se escreve, minuscilmente, no cotidiano. Esses ‘pontos altos’, esses lugares e espaços de socialidade, estão repletos de afetos e de emoções comuns, são feitos para as tribos que aí escolheram domicílio” (Maffesoli, 1996: 258).

## Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (2002). *Escola e violência*. Brasília: Unesco.
- AMADO, João da Silva (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- BACHELARD, Gaston (1997). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

- BALANDIER, Georges (1982). *A Desordem. Elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- COSTA, Jurandir Freire (1997). *Ética*. Rio de Janeiro: Garamond.
- ERNY, Pierre (1982). *Etnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNÁNDEZ, I. et alii. (1991) *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: Ed. CEP de Villaverde.
- Furlong, Michael J.; Morrison, G. (2000). The school in school violence. Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-82.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A Interpretação da Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- GOLDSTEIN, Arnold P.; CONOLEY, Jane Close (Ed.) (1997). *School violence intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press.
- JALONGO, Mary Renck (1995). *Teachers'stories - from personal to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., publishers.
- JIMERSON, Shane R.; FURLONG, Michael J. (Ed. By)(2006). *Handbook of School Violence and School Safety. From Research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KERTZER, David I. (1988). *Ritual, Politics & Power*. London: Yale University Press.
- LEACH, Edmund (1992). *Cultura e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- MAFFESOLI, Michel (1981) *A Violência Totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes.
- MAFFESOLI, Michel. (1984) *A conquista do presente..* Rio de Janeiro: Rocco.
- McLAREN, Peter (1992). *Os rituais na escola, em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- MORIN, Edgar. (1982) *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América,Ltda.
- NÓVOA, António (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OHSAKO, Toshio (Ed.) (1997). *Violence at school. Global issues and interventions*. Paris: UNESCO.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- PAULA CARVALHO, José Carlos (1985). A dimensão do imaginário na problemática organizacional da educação. *Revista da Faculdade de Educação*, vol.11, n. 1/2, 19-42.
- SMITH, P. K. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez (1990). *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez (1991). O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo?. *Revista Contexto & Educação*, 6 (22), 9-13.

- TURNER, Victor W. (1969). *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, Feliciano Henriques (2001). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 2.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Almedina.

**ABSTRACT:** This work presents a study about violence in the schools through the relationships between power and potency. It is, in fact, a pedagogical perspective that might be of interest to teacher training programs as well to supervisors and managers. The teaching profession undergoes changes of identity, status, identifications, caused by power/social forces that are present in both the socio-cultural diversity of the students, as the social demands that charge its professional formation suitable for the third millennium. First, are made considerations about a dynamic of violence e its manifestation in the school context then discusses ways more human to face the violence in the schools, in light of understanding of ambivalence. The theoretical-methodological adopted is Michel Maffesoli's everyday's sociology, Edgar Morin's epistemology of complexity and Gilbert Durand's anthropology of the imaginary. In general, it was evaluated that treat/domesticate the violence through norms and rules doesn't seem to have the effect desired and was suggested that the process of revitalization would be one of the ways to channeling the aggressiveness, to strengthen the group, including meetings between professionals of the school, many ceremonies, games, contests, sports tournaments, festivals.

**KEYWORDS:** teaching work, training, violence, collegiates.